

Recuperado de http://derechoshumanos.pe/wp-content/uploads/2011/12/consultaprevia/spots1.jpg

Experiencias de aprendizaje situado para la apropiación del derecho humano al desarrollo

Experiências de aprendizagem situada para a apropriação do direito humano ao desenvolvimento

Experiences of Situated Learning for the Appropriation of the Human Right to Development

Imelda Torres Sandoval
Docente investigadora interina de la Universidad Veracruzana Intercultural Sede Regional Huasteca (México). Responsable de la Orientación en Derechos de la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo.
Correo de contacto: jurisagro@yahoo.com.mx

Resumen: En este artículo exploro las estrategias de enseñanza y aprendizaje situado que facilitan la difusión y promoción de los derechos humanos, aplicadas principalmente como estrategias docentes en pueblos y comunidades rurales e indígenas asentadas en la Región Huasteca Veracruzana. Estas prácticas pedagógicas se proveen de los enfoques de interculturalidad y de derechos humanos, para favorecer diálogos de reflexión, análisis y apropiación de los derechos humanos, sustancialmente, el derecho humano al desarrollo. Lo anterior se cristaliza en el acceso y pleno disfrute de una vida digna, resaltando la perspectiva propia de la comunidad acerca del significado y sentido del desarrollo.

Palabras clave: aprendizaje situado, derechos humanos, desarrollo, pueblos originarios.

Ressumo: Neste artigo, exploro as estratégias de ensino e aprendizagem de metodologias que facilitem a divulgação e promoção dos direitos humanos, principalmente a partir de aldeias e comunidades rurais e indígenas na região Huasteca de Veracruz situado. Estas práticas de ensino são fornecem deles abordagens de interculturalidade e de direitos humanos, por favor, diálogos de análise de reflexão e apropriação dos direitos humanos, substancialmente, o direito humano ao desenvolvimento. É cristaliza-se no acesso e cheio de gozo de uma vida digna e perspectiva própria comunidade do significado e sentido do desenvolvimento.

Palavras-chave: Aprendizagem situada, direitos humanos, desenvolvimento, povos originários.

Abstract: In this article, I explore situated teaching and learning strategies that facilitate the dissemination and promotion of human rights. These strategies were used mainly in villages and rural indigenous communities in the Huasteca Region of Veracruz. These pedagogical practices are supplied with approaches of interculturality and human rights to encourage dialogues of reflection, analysis and appropriation of the human rights, substantially, the human right to development. This crystallizes in the access and full enjoyment of a dignified life, highlighting the community's own perspective about meaning and sense of development.

Keys words: situated learning, human rights, development, native people.

Fecha de recepción: 15 de noviembre de 2016
Dictaminado: 19 de diciembre de 2016
Segunda versión: 6 de enero de 2017
Fecha de aceptación: 9 de enero de 2017

Citar este artículo:

Torres Sandoval, Imelda. 2017. "Experiencias de aprendizaje situado para la apropiación del derecho humano al desarrollo". *Revista nuestrAmérica* 5 (9) enero-junio: 78-97

1. Introducción

Vivir en una sociedad donde todos tengamos derecho a ser diferentes implica cambios profundos en la educación desde los derechos humanos, la cual debe considerar la dignidad humana como elemento esencial para reconocer nuevas formas de estudiar, difundir y defender los derechos de las personas y los colectivos sociales.

México, desde sus inicios como nación independiente y hasta fines del siglo XX, desconoció por completo las necesidades de bienestar social de la población indígena, visibilizando a este sector como un lastre para lograr el desarrollo económico de nuestro país.

Por tanto, antes de la Revolución Mexicana de 1910 que el estado social de exclusión social del indio era producto de la dominación española de la Colonia, y sólo podía superarse a través de programas de asimilación social y cultural que castellanizara a los sectores indígenas del país, con la idea de una Nación moderna pretendía la unidad lingüística y racial y cultural de la población mexicana como fundamento del desarrollo e integridad nacional.

Este proceso de reconocimiento o legitimación de la cultura indígena y mestiza fue apoyado por la antropología y la etnología, adoptándose la corriente indigenista-integrista como una versión particular, patriótica, de nacionalismo mexicano (Mijangos y López 2011, 59).

La corriente indigenista-integracionista propuso a la sociedad mexicana volver a sus orígenes y rescatar su herencia indígena- mestiza, reflejada en las costumbres, el arte popular, las danzas regionales y el legado literario.
Si bien la política indigenista favoreció una revaloración de la expresión cultural indígena, sin embargo ésta fue entendida e incorporada como un nacionalismo folclórico, auspiciado por la política educativa, que promovió estas expresiones culturales como símbolos de la mexicanidad.

Otro aspecto adverso de la corriente indigenista-integracionista fue la consecuente aculturación y castellanización de este sector, justificada en lograr incorporar a los indígenas a las bondades del modelo económico y político de la nueva Nación mexicana del siglo XX.

2. El EZLN y los Acuerdos de San Andrés

El 1° de enero de 1994 en Chiapas, México ocurrió un movimiento de campesinos e indígenas autodenominados *zapatistas,* quienes se levantaron en armas como una declaración de guerra al gobierno mexicano, ocupando varias ciudades del Estado de Chiapas.

El EZLN, bajo la conducción del Subcomandante Marcos, tomó control del territorio de las Cañadas de la Selva Lacandona y las regiones adjuntas, organizándose en torno a *bases de apoyo*, población civil que apoyaba el movimiento. La gran mayoría de los integrantes del movimiento rebelde, tanto en la estructura militar como en su base civil eran (y son) indígenas, provenientes de las distintas etnias mayas presentes en Chiapas (tzotzil, tzeltal, tojolabal, chol) (Haar 2005, 3).

Estos enfrentamientos sucedieron desde el levantamiento zapatista hasta el 12 de enero de 1994, cuando el entonces Presidente de México, Carlos Salinas de Gortari decretó el cese al fuego, en consecuencia de las fuertes presiones nacionales e internacionales, aunque se mantuvo la ocupación en la "zona de conflicto", que comprende los municipios de Ocosingo, Altamirano y Las Margaritas (Haar 2005, 3)

Este movimiento armado tuvo como demandas, sustancialmente a) la lucha agraria y las invasiones de tierra promovidas por el EZLN en los primeros años del levantamiento; b) la lucha por el reconocimiento legal de los derechos y las culturas indígenas especialmente mediante los Acuerdos de San Andrés; y c) la construcción de estructuras de gobierno autónomo, paralelas a las estructuras de gobierno existentes, enmarcada en la búsqueda de 'buen gobierno' al nivel local y regional (Haar 2005, 4-8).

En su movimiento inicial, el EZLN no proclamó como su bandera las demandas étnicas de la mayoría de los rebeldes que integraron sus filas. Es a partir del proceso de diálogo de San Andrés "y las controversias posteriores acerca de la reforma constitucional sobre derechos indígenas, que los zapatistas empezaron a definir más claramente demandas de corte étnico" (Haar 2005, 9).

La respuesta del gobierno mexicano al levantamiento zapatista fue recurrir al Ejercito Mexicano para reprimir el movimiento de sublevación indígena en Chiapas, atacando principalmente a los rebeldes en la Selva y en Ocosingo.

Una vez cesado el fuego, el gobierno mexicano intentó dialogar con el EZLN. El primer intento ocurrió, sin éxito, en la primavera de 1994, en el llamado "Diálogo de la Catedral", y posteriormente en 1995, se intentó nuevamente el diálogo con la creación de la Comisión para la Concordia y la Pacificación (COCOPA) (Haar 2005, 4)

La COCOPA organizó la mesa de diálogo entre zapatistas y el gobierno mexicano en San Andrés Larrainzar. En estas negociaciones resaltaron las discusiones sobre los derechos y cultura indígena como el punto más importante a discutir.

También se reconocieron a las comunidades indígenas como entidades de derecho público, se permitían la re-municipalización en municipios con población indígena, y se trató el

derecho a la educación pluri-cultural, la promoción de lenguas indígenas y la participación de indígenas en políticas públicas.

La COCOPA dio por concluida la mesa de negociación con la firma de los Acuerdos de San Andrés, en febrero de 1996, aunque estos acuerdos no lograron concretarse porque el gobierno mexicano se negó a aceptar una propuesta de reforma constitucional basada en estos Acuerdos.

Uno de los debates más importantes que originó los Acuerdos de San Andrés fue sobre el concepto de "autonomía indígena", que se comprendió en ese contexto como un "cierto grado de autogobierno dentro de un marco nacional que implica la transferencia de facultades políticas, administrativas y jurídicas sin secesión" (Haar 2005, 10).

Durante el gobierno de Ernesto Zedillo, se realizaron modificaciones a la propuesta original, con el pretexto de no poner en riesgo la soberanía nacional al permitir la autonomía plena de las poblaciones indígenas como se proponía en los Acuerdos de San Andrés.

La actitud del gobierno de Ernesto Zedillo de modificar los Acuerdos de San Andrés provocó que los zapatistas se retiraran de toda negociación en enero de 1997, exigiendo el cumplimiento de dichos acuerdos como premisa para volver al diálogo, pidiendo también el retiro del ejército de zonas zapatistas y la liberación de presos políticos.

Ernesto Zedillo insistió en presentar una propuesta propia de reforma constitucional, con la consecuente negativa del EZLN, y fue hasta 2001, bajo el gobierno de Vicente Fox, que se aprobó una reforma que distaba mucho de lo pactado años antes en San Andrés (Haar, 2005). Esta reforma dio paso a la creación del complejo Artículo 2º(Cámara de Diputados , 2001) que actualmente regula los derechos indígenas reconocidos en México.

Estos cambios en el texto constitucional mexicano tuvieron como propósito "proteger la identidad y tomar las medidas necesarias para la mejora permanente de la situación económica, social y política de los indígenas del país" (Cámara de Diputados, 27 Abril 2001).

Se reconoce como antecedente del Artículo 2º Constitucional la Ley elaborada por la Comisión de Concordia y Pacificación (COCOPA) por el que se reformaban y adicionaban los artículos 4º; 18; 53; 73; 115 y 116 constitucionales enviada a la Cámara de Senadores por el entonces presidente de la República Vicente Fox Quezada (Cámara de Diputados, 27 Abril 2001).

Y se establece también que era pertinente

> … reconocer, como demanda fundamental de los pueblos indígenas, su derecho a la autonomía, en tanto colectividades con cultura diferente y con aptitud para decidir

> sus asuntos fundamentales en el marco del Estado Nacional. Este reconocimiento tiene su base en el Convenio 169 de la OIT, ratificado por el Senado de la República (Cámara de Diputados, 27 Abril 2001).

A partir de esta reforma constitucional de 2001, México viró su política social y educativa hacia el horizonte de la interculturalidad. Este cambio en México intentó superar el lastre de la aculturación y castellanización de su población indígena como resultado de las políticas indigenistas que enmarcaron la política pública del México posrevolucionario.

Como un primer efecto de estos cambios en el texto constitucional mexicano, se inició la creación de modelos educativos con enfoque intercultural y derechos humanos, que intentaron superar los efectos negativos del integracionismo indigenista, proponiendo la formación de profesionistas con habilidades para impulsar nuevos modelos de convivencia social basados en el respeto a la diversidad cultural y el diálogo de saberes.

Uno de estos proyectos ha sido la Universidad Veracruzana Intercultural, que promueve el programa de educación superior de la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo, en particular la Sede Regional Huasteca. En este artículo nos referiremos a las experiencias de enseñanza –aprendizaje que se han vivido desde la aplicabilidad de este programa con estudiantes indígenas de las etnias nahua, tepehua, otomí y totonaca.

3. El desarrollo como derecho humano

Los derechos humanos tienen su fundamento en el reconocimiento de la obligatoriedad del Estado, y de quien lo represente, de respetar ciertos derechos civiles y políticos que son considerados fundamentales para la preservación de la integridad humana y moral del ser humano.

Los derechos humanos, desde un enfoque historicista (Aguilar 1998, 93), encuentran su origen formal en la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, en Francia en el año de 1789, reconociendo a los derechos civiles y políticos como derechos humanos de primera generación.

Posteriormente surgen derechos de "segunda generación" relacionados con derechos colectivos económicos, sociales y culturales (siglo XIX en el marco de la Revolución Industrial) y derechos humanos de "tercera generación" (mediados del siglo XX), surgidos para hacer frente a la discriminación política, económica y cultural.

Los derechos humanos de "tercera generación también son derechos de tipo colectivo, y son llamados derechos de los pueblos, o derechos de la solidaridad (Aguilar 1998, 98).

Estos derechos de los pueblos son, el derecho a la autodeterminación; el derecho a la independencia económica y política; a la identidad nacional y cultural; a la paz; a la coexistencia pacífica; a la cooperación internacional y regional; a la justicia social internacional; al uso de los avances de la ciencia y tecnología y a la preservación de un medio ambiente sano.

El derecho al desarrollo también se considera un derecho de tercera generación, y a nivel internacional, fue en 1964 que la Organización de las Naciones Unidas (ONU), en la I Conferencia sobre Comercio y Desarrollo, con la participación del Vaticano, afirmó que "en una humanidad donde se realice la solidaridad, el derecho de todos los pueblos al desarrollo debe ser reconocido y respetado" (Jonguitud 2001, 215).

Tras un proceso de discusión en comisiones en la ONU, el 04 de diciembre de 1986 la Organización de las naciones Unidas (ONU) adoptó en su Asamblea General la Resolución 41/128 relativa a la Declaración sobre el Derecho al Desarrollo (Jonguitud 2001, 216)

En esta Declaración, el derecho al desarrollo se reconoció como

> … un derecho inalienable, entendiéndose el desarrollo como un proceso global económico, social, cultural y político, que tiende al mejoramiento constante de toda la población y los individuos sobre la base de su participación activa, libre y significativa en el proceso de desarrollo y en la distribución de los beneficios que de él derivan.(Jonguitud 2001, 217).

Esta Declaración sobre el Desarrollo de la ONU también reconoce el deber primordial del Estado como principal obligado en garantizar el acceso y disfrute de este derecho humano, para lo cual debe

> … formular políticas de desarrollo nacional adecuadas con el fin de mejorar constantemente el bienestar de la población entera y de todos los individuos sobre la base de su participación activa, libre y significativa en el desarrollo y en la equitativa distribución de los beneficios resultantes de éste. (ONU 1986).

A treinta años de la Declaración de la ONU sobre el Derecho al Desarrollo, vemos que este derecho humano apenas se vislumbra prioritario en nuestra Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, a partir de la Reforma de 2011, que elevó a rango constitucional el deber estatal de velar y proteger los derechos humanos y estableció el principio de convencionalidad como garante de dicha protección.[9]

[9] El principio de convencionalidad como paradigma de los derechos humanos implica la observancia y aplicación obligatoria de las normas internacionales en materia de derechos humanos en complementariedad con las normas internas de México, a fin de garantizar la más plena protección de la dignidad humana.

En particular para los pueblos originarios, en el Artículo 2º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos vigente, en su apartado B establece la obligatoriedad del Estado mexicano, en sus tres niveles de gobierno (la Federación, las entidades federativas y los Municipios) de establecer políticas públicas que promuevan la igualdad de oportunidades de los indígenas, que busquen eliminar cualquier práctica discriminatoria, que garanticen "el desarrollo integral de sus pueblos y comunidades, las cuales deberán ser diseñadas y operadas conjuntamente con ellos" (CPEUM 2017).

El derecho humano al desarrollo es reconocido, entonces, tanto a individuos como a pueblos y se relaciona con la participación y disfrute pleno en el desarrollo económico, social, cultural y político. Además, el derecho al desarrollo implica el reconocimiento a la libre determinación de los pueblos, para decidir sobre el uso y destino de sus recursos naturales y riquezas.
}
Consecuente con el Artículo 2º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en el seno de la Universidad Veracruzana, se creó en 2005 la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), y a partir de 2007, la UVI inició el programa de la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo (LGID).

La LGID representó un importante avance en la difusión y defensa del derecho al desarrollo desde la visión de las comunidades indígenas y rurales, toda vez que impulsa la formación de gestores para el desarrollo con habilidades para construir espacios de diálogo de saberes.

El diálogo de saberes permite construir y formular propuestas que motiven una mejora en las condiciones de vida de las comunidades rurales e indígenas, y busca a través de la LGID, la promoción y revaloración del derecho al desarrollo de los pueblos y comunidades indígenas y rurales asentadas en el territorio veracruzano. (UVI 2007, 65-66).

Vemos entonces que hay una gran concordancia entre los objetivos y misión de la LGID con la Declaración sobre el Derecho al Desarrollo de la ONU que hemos comentado, por lo que a través de la docencia y la investigación se utilizan las herramientas metodológicas más idóneas para alcanzar los ideales de la UVI.

En este sentido, en la UVI el modelo de investigación que se atiende es la investigación vinculada, que es el tipo de investigación que pone énfasis en los procesos de diálogo que surge entre comunidades culturalmente diversas y a la producción de saberes que de este diálogo surja.

Asimismo, es importante en la UVI la intervención comunitaria como factor que favorece las transformaciones sociales surgidas como iniciativas propias de las comunidades sujetos de

estudio, acompañadas en co-labor de investigación-intervención de forma constante por estudiantes y docentes.

4. Interculturalidad y desarrollo

El programa de la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo que se imparte en UVI Huasteca (y en otras tres sedes ubicadas en otras regiones del Estado de Veracruz), está basado en los enfoques de sustentabilidad, derechos humanos, género e interculturalidad, ejes transversales de la investigación y la docencia.

Jorge Viaña explica que la interculturalidad no solo debe centrarse en el reconocimiento y valoración de la propia diversidad cultural, sino que nos implica asumir la necesidad de reconocer y visibilizar que

> …existen formas (económicas, políticas, sociales, cognitivas) en las cuales se establecen relaciones de dominación colonial y relaciones del capital que nos ponen en relación de absoluta desigualdad real (social, lingüística, política, económica). Por lo tanto, unos, los poderosos, pueden –y de hecho lo hacen- nunca respetar, ni dialogar, son estructurados y producidos desde y por un monólogo mono-cultural tendencialmente intolerante; a los otros no les queda otra opción que respetar (o temer), y aceptar las imposiciones de los poderosos, permanentemente, pues de otra manera pierden toda posibilidad de reproducción material y espiritual. Esta realidad nos habla de disputa objetiva de proyectos societales, donde lo fundamental es la toma de posición reflexiva y crítica para avanzar en la construcción de un proyecto emancipativo. (Viaña, Claros y Sarzuri 2009, 7-8).

De esta manera, se nos advierte que la interculturalidad no se centra sólo en establecer las condiciones para un diálogo entre culturas diversas para un favorecer un respeto y reconocimiento mutuos, sino que debemos esforzarnos por desmontar y deconstruir el orden de dominación que promueve y favorece la desigualdad en la distribución de los beneficios sociales. Solo así podemos entender la interculturalidad, como un proyecto de emancipación.

Nos sumamos al reclamo de Raúl Fornet-Betancourt por "…la dignificación de la diversidad cultural como fuerza real que ofrece ejes alternativos para que el mundo y la humanidad puedan encontrar un nuevo quicio o, si se prefiere, otros centros de gravitación para su desarrollo" (2009, 10).

5. Aprendizaje situado, derechos humanos e interculturalidad

El aprendizaje situado como herramienta pedagógica permite lograr los objetivos u la misión de la LGID, dado que propone los métodos y prácticas de un aprendizaje significativo desde un enfoque intercultural, favoreciendo la interacción con las comunidades rurales e indígenas un diálogo reflexivo, para poder aprender, difundir y defender los derechos humanos.

La teoría de la cognición situada tiene como referencia los escritos de Lev Vygotsky y

> … destaca la importancia de la actividad y el contexto para el aprendizaje y reconoce que el aprendizaje escolar es, ante todo, un proceso de enculturación en el cual los estudiantes se integran gradualmente a una comunidad o cultura de prácticas sociales. (Díaz 2003)

Derivado de lo anterior, se hace la crítica al aprendizaje que se concentra en estrategias y materiales meramente descriptivos, que resultan poco útiles y motivantes, y que no son idóneos para originar "una ruptura entre el saber qué (*know what*) y el saber cómo (*know how*), y donde el conocimiento se trata como si fuera neutral, ajeno, autosuficiente e independiente de las situaciones de la vida real o de las prácticas sociales de la cultura a la que se pertenece" (Diaz 2003).

En este sentido, el aprendizaje situado nos lleva a centrarnos en una enseñanza *culturalmente pertinente para el contexto social donde funcionarán como profesionistas.* Hendricks, "propone que desde una visión situada, los educandos deberían aprender involucrándose en el mismo tipo de actividades que enfrentan los expertos en diferentes campos del conocimiento." (Diaz 2003).

Por lo tanto, la enseñanza de los derechos humanos debe ser reorientada a prácticas educativas que aporten aprendizajes a los estudiantes que les permitan desarrollarse como profesionales en los contextos culturales a los que pertenecen.

En este sentido, el aprendizaje de los derechos de los pueblos originarios, actualmente se centra en la pretensión del conocimiento en la lectura, interpretación e incluso memorización del contenido de convenios, tratados, texto constitucional y leyes reglamentarias, que prescriben los derechos de los pueblos originarios en México.

Sin embargo, desde una visión situada, el estudiante debe aprender sobre los derechos humanos de los pueblos originarios, involucrándose con una comunidad indígena, donde pudiera reconocer las principales problemáticas que vulneran o trasgreden sus derechos, y buscando propuestas de solución desde la visión de estos pueblos, estudiando no solo el

derecho positivo sino los usos y costumbres que prevalecen en esa comunidad para la solución de sus conflictos internos.

Ello también le permite al estudiante reconocer que México ya no es un país adherido a la tradición monista del Derecho, toda vez que a partir de la reforma constitucional de 2001, se reconoce como fuente del derecho a los usos y costumbres de los pueblos originarios, dejando atrás la visión de que el derecho consuetudinario indígena pudiera ser solo una fuente complementaria del Derecho Positivo.

6. Métodos y prácticas de aprendizaje para promover el enfoque de aprendizaje situado con enfoque intercultural

La educación popular y el diálogo de saberes son las dos herramientas metodológicas de las que nos auxiliamos para impulsar el aprendizaje situado con enfoque intercultural.

La construcción de espacios de diálogo reflexivo sobre el propio acontecer histórico, político y social y su relación con el ejercicio pleno de los derechos humanos individuales y colectivos, permite identificar el entramado de relaciones políticas y culturales que favorecen el estado de opresión y pobreza en el que sobreviven las comunidades rurales e indígenas de la Región Huasteca Veracruzana.

Federico Coppens y Herman Van de Velde (2005, 4) nos explican que la educación popular "apunta a la producción conjunta de conocimientos, siempre novedosos, construidos desde experiencias particulares y lugares sociales específicos, presentando siempre un carácter político porque orientados a la acción". George Black y John Bevan señalan que "el punto de partida de la educación se encuentra en dos preguntas básicas: ¿Qué está pasando? y ¿qué podemos hacer?" (Citados en Coppens y Van de Velde 2005, 4). Fernando de la Riva expresa que "el objetivo último de la Educación Popular consiste en contribuir a la construcción de una sociedad sustantivamente democrática en la que la capacidad y la posibilidad de intervenir y participar en la orientación de los cambios sociales" (Citado en Coppens y Van de Velde 2005, 6).

La educación popular también busca que la toma de decisiones se enfoque a alcanzar "el máximo grado posible de desarrollo humano y puedan contribuir, en condiciones de igualdad, a la construcción de un mundo mejor, más solidario, más cooperativo, en una mejor y mayor armonía con la Naturaleza" (Coppens y Van de Velde 2005, 6) y se posiciona como

> … una respuesta pedagógica a la explotación económica, la discriminación social, la dependencia cultural y la dominación política, identificando y analizando críticamente

las causas y consecuencias estructurales e históricas de los fenómenos sociales a partir de sus manifestaciones concretas (Coppens y Van de Velde 2005, 54).

Las técnicas de educación popular se centran en una pedagogía de construcción de aprendizajes críticos-reflexivos, y se auxilia de dinámicas, para promover la acción educativa.

Estas pueden ser dinámicas de presentación; para favorecer la apropiación de los objetivos del taller; para incentivar la participación; para el análisis de contexto histórico; para la priorización de problemáticas; para el análisis de problemáticas; para descubrir saberes previos y saberes que hemos aprendido; para formular alternativas; y para la planeación y organización de la puesta en marcha de un plan de acción.

También la educación popular propone técnicas facilitadoras, que propician la creación de oportunidades de aprendizaje y favorecen la acción educativa.

Las técnicas que se han utilizado son las de promoción activa y positiva de asumir responsabilidades; la negociación y diálogo – relaciones de ganar / ganar; la búsqueda de consenso y de la decisión por mayoría (acuerdos de colaboración); las preguntas generadoras de 'cuestionamientos'; conversación; referencia a fuentes de información (primarias o secundarias); y trabajo en red (principio de intereses compartidos).

7. Diálogo de saberes y derechos humanos

Alfredo Ghiso, identifica al diálogo de saberes como una herramienta útil para la investigación comunitaria, y lo describe como una práctica hermenéutica colectiva y colaborativa para el análisis de la realidad (Guiso 2001, 1).

El diálogo de saberes es una práctica colectiva que nos permite interpretar la realidad, ya que favorece la interacción social y la reflexión comunitaria para darle sentido a "los procesos, acciones, saberes, historias y territorialidades" (Guiso 2001, 2).

También es una práctica de investigación comunitaria que se desprende de la educación popular, que en sentido amplio, pretende crear oportunidades de aprendizaje para todas y todos los que se involucran en un esfuerzo para mejorar su nivel de vida y desarrollo.

Si el diálogo de saberes es el eje de procesos de investigación y de enseñanza, sus estrategias son "polifocales, permitiendo que los involucrados puedan observar todas las dimensiones que conforman su ser, estar, tener, querer, conocer, expresar y sentir" (Guiso, 2001, 6).

Por lo anterior, lo ético, lo político y lo estético son opciones fundantes de la propuesta, debido a que en ella todos los involucrados en el proceso pueden verse y ver lo que allí se

hace visible. Esta es una posibilidad que facilita la recreación de vínculos realmente equitativos en el marco de las relaciones entre sujetos diferentes en el campo del poder/saber.

Es importante considerar, al emprender un proceso de investigación comunitaria, los siguientes elementos (Guiso 2001, 7):

a) el reconocimiento de sujetos dialogantes

b) el ámbito en que viven, y

c) las experiencias vitales que quieren ser compartidas.

Con estos elementos, Ghiso (2001, 6) señala que se puede "construir una semántica de los hechos", es decir, se puede conocer a través del diálogo, "los intereses e intencionalidades, de los saberes, de las expresiones e interacciones, de las percepciones, de las vivencias y deseos".

El diálogo de saberes es una herramienta fundamental para construir una "semántica del derecho al desarrollo", recuperando experiencias y buscando pistas para recrear el conocimiento sobre las diferencias y semejanzas de nuestras percepciones sobre el desarrollo comunitario.

El Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA, por sus siglas en inglés) nos explica que el enfoque de derechos humanos es aquel que "se centra en los grupos de población que son objeto de una mayor marginación, exclusión y discriminación."[10]

Este enfoque de derechos humanos propone que las personas deben ser consideradas el principal agente de su desarrollo, y que el pleno ejercicio de los derechos humanos debe ser el fin último del desarrollo. Además, la UNFPA también resalta que

> los programas sociales debe atender de manera central a los grupos sociales con mayor marginación y exclusión, para lo cual se requiere un análisis de situación, donde se involucran autoridades locales, integrantes de la academia y organizaciones de la sociedad, civil para reconocer las causas inmediatas, subyacentes y fundamentales de los problemas de desarrollo, a fin de que los programas tengan

[10] UNFPA, *El enfoque basado en los derechos humanos*. Consultado en fecha 21 de octubre de 2016 en el sitio http://www.unfpa.org/es/el-enfoque-basado-en-los-derechos-humanos

como objetivo fundamental las normas de derechos humanos para lograr reducir las desigualdades y empoderar a quienes se han quedado atrás.[11]

José Ernesto Padilla (2016, 32) explican que la importancia de la educación en derechos se estableció en "la Recomendación sobre Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación Relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales". Esta Conferencia sobre Derechos Humanos de la UNESCO resaltó que la educación en este enfoque debe entenderse como

> el proceso global de la sociedad, a través del cual las personas y los grupos sociales aprenden a desarrollar conscientemente, en el interior de la comunidad nacional e internacional y en beneficio de ellas, la totalidad de sus capacidades, actitudes, aptitudes y conocimientos (citado en Padilla 2016, 32).

Las autoras citadas también señalan que esta Declaración sobre Educación y Formación en Derechos Humanos, del año 2011 reconoció que"…toda persona tiene derecho a la educación, y que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad" (Padilla 2016, 33).

8. Métodos y prácticas interculturales para promover el derecho al desarrollo

Partiendo de los enfoques de interculturalidad y derechos humanos que comentamos, y auxiliándonos de los métodos y prácticas de la Educación Popular que describimos, planificamos un taller sobre el Derecho al Desarrollo como estrategia de aprendizaje situado.

El programa de la LGID exige como necesaria para el desarrollo de las competencias que enmarca su currículo, la gestión de recursos de aprendizaje aplicables dentro y fuera del aula, y en permanente vinculación con las comunidades rurales e indígenas de la Región Huasteca Veracruzana.

En esta lógica curricular, planificamos un taller sobe difusión del Derecho al Desarrollo como estrategia de aprendizaje de los derechos humanos de los pueblos originarios, en la localidad de Lindero Las Flores, del Municipio de Ixhuatlan de Madero, Ver., comunidad con una importante población hablante de la lengua náhuatl.

Esta experiencia de aprendizaje se pensó desde la planeación de las estrategias de enseñanza para impartir el programa la experiencia educativa del Nódulo Instrumental de la

[11] *ídem*

Orientación en Derechos, "Metodologías interculturales para el pluralismo jurídico", de la LGID.

El Nódulo III de Derechos tiene como competencia el lograr que el estudiante adquiera habilidades para la comprensión y expresión de forma oral y escrita, en su lengua local, de la difusión de los derechos humanos y colectivos al interior de sus comunidades de origen "y hacer propuestas educativas sobre estos derechos, haciendo uso de sus conocimientos de los sistemas normativos comunitarios, en un ambiente de apertura al diálogo con tolerancia y respeto." (UVI 2007).

Como estrategia de aprendizaje situado, se elige una localidad de la cual sea originario el estudiante que se involucre en este proceso de aprendizaje, y se diseña una oportunidad de aprendizaje que permita el diálogo y la construcción colectiva de saberes. .

Elegimos como estrategia de aprendizaje la planeación de un taller sobre el derecho al desarrollo de los pueblos originarios. Participó en este taller el estudiante Jesús Antonio Martínez Santiago, de quinto semestre de la LGID, originario de la Localidad de lindero Las Flores, Ixhuatlan de Madero, Ver.

El estudiante participante en esta experiencia de aprendizaje también desarrolla en esta comunidad un proyecto de investigación sobre derechos culturales y acciones de salvaguarda de sones tradicionales huastecos como patrimonio cultural intangible de esta comunidad nahua.

El tema del taller lo elegimos precisamente porque tiene relación el proyecto de investigación que el estudiante participante realiza, y porque la comunidad donde se llevó a cabo presenta un importante rezago social y económico a pesar de contar con abundantes recursos naturales y acceso a vías de comunicación.

Es decir, para que haya un aprendizaje situado, el tema de abordaje y preocupación de estudio debe tener significado para quien pretendemos que aprenda, en el sentido de que lo que se discuta y construya sea no solo de utilidad para el educando, sino que signifique la apropiación de saberes que le permitan acceder a un mejor nivel de vida.

8.1 Planeación de oportunidades de aprendizaje situado

Para la impartición del taller, se elabora una carta descriptiva donde se explicitan las técnicas y dinámicas de educación popular y diálogo de saberes, que trazan la ruta metodológica para la construcción de una oportunidad de aprendizaje situado de los derechos humanos.

Una vez iniciado el taller, se toma nota puntual de lo que acontece en ese momento, registrando con puntualidad los diálogos y reflexiones que se producen en este acto educativo, y anotando todos los pormenores en nuestro diario de campo, lo que nos permitirá después sistematizar los resultados y reconocer los aprendizajes vividos.

Es importante al inicio del taller registrar la asistencia, y como punto de partida, explicar a los asistentes los objetivos del taller y los compromisos que asumíamos con la comunidad, con la finalidad de establecer las condiciones idóneas para un diálogo respetuoso y tolerante.

8.2 Herramientas de aprendizaje

Son útiles para la exposición de saberes y contenidos teóricos el uso de mapas mentales y cuadros sinópticos, que permiten a los asistentes conocer la información de forma clara y sencilla.

Siempre hay que considerar el uso de carteles donde se puedan ver los mapas mentales y cuadros sinópticos que utilicemos para explicar los derechos humanos. Estos carteles serán continua referencia en la experiencia de diálogo para quienes participen en el taller, y pueden dejarse en obsequio a quienes les interese conservarlos como fuente de consulta.

En la experiencia del taller sobre el derecho al desarrollo que realizamos en la Localidad de Lindero Las Flores, nos auxiliamos de un mapa mental para explicar los puntos que abordaríamos en el taller, ya que no se cuenta con acceso a servicio eléctrico en la galera comunitaria, por lo que no pudimos hacer usos de tecnologías de la información, como proyector y presentación electrónica del tema.

8.3 Diálogo de saberes para el co-aprendizaje

Es muy importante que construyamos el espacio para el diálogo, haciéndole saber a los asistentes que nuestra presencia en la comunidad no es en el papel del experto que tiene todas las respuestas y que viene a imponer su opinión o conocimientos por encima de los saberes locales.

Debemos externar de forma respetuosa nuestras preocupaciones como tema de reflexión del taller, centrándonos en el derecho al desarrollo. Hemos de mencionar que consideramos relevante este tema el derecho al desarrollo se relaciona con el derecho de las personas a tener una vida digna, aspiración que se comparte con todos los presentes.

Y nunca debemos perder la humildad académica, reconociendo que no tenemos la verdad absoluta ni la última palabra sobre el tema del taller, y puntualizar a los asistentes que lo que en realidad será valioso será el diálogo y las reflexiones que se puedan compartir, su punto de vista y experiencias vividas en torno al derecho al desarrollo.

Es muy útil para construir espacios de dialogo el uso de *preguntas generadoras*. En el taller que impartimos en Lindero Las Flores, utilizamos las siguientes preguntas: ¿Qué es el derecho al desarrollo para los pueblos originarios?¿Qué es el desarrollo?¿Qué es la consulta previa?¿Cómo se relaciona la consulta previa con el derecho al desarrollo de los pueblos originarios?¿Qué aspectos de la vida comunitaria se dañan cuando se afecta el derecho al desarrollo? (recursos naturales, extracción de material pétreo, minerales y gas, explotación de bosques y selvas, preservación de flora y fauna nativa, uso de agroquímicos y organismos genéticamente modificados).¿Qué es un derecho humano?¿Qué significa vivir con dignidad?¿Qué es el derecho a la cultura? ¿Cómo se relaciona el derecho a la cultura con el acceso y disfrute de la música, danzas, costumbres, uso de la lengua materna y tradiciones de los pueblos originarios? ¿Qué es el Convenio 169 de la OIT? ¿Por qué es importante?

Estas preguntas incentivaron una nutrida participación de los asistentes al taller, Esta dinámica también nos permitió darnos cuenta de los saberes previos de los asistentes sobre los derechos humanos, y las necesidades o intereses de quienes participan en el taller.

Como resultado de la aplicación de esta herramienta, nos dimos cuenta que los asistentes tenían conocimientos generales sobre los derechos humanos y mostraron interés por conocer más sobre las herramientas jurídicas que se tienen para hacer valer el derecho a tener una vida digna.

Los saberes previos y necesidades de los asistentes nos facilitan el aprendizaje, que resultará situado si las estrategias que se utilicen como herramientas de enseñanza son pedagógicamente pertinentes a los intereses del grupo participante.

Para concluir el taller, utilizamos dinámicas de retroalimentación propuestas por la educación popular, como la integración de grupos focales, para discutir y comentar ideas y conceptos claves sobre derechos humanos, vida digna, y desarrollo.

8.4 Aprendizajes vividos

Las reflexiones más importantes que arrojo este diálogo de saberes con habitantes de la Localidad de Lindero Las Flores, Ixhuatlan de Madero, Ver fueron:

- Definimos como DERECHOS HUMANOS el que podamos vivir con dignidad.

- Pensamos que los derechos nos ayudan en los territorios campesinos contra las empresas extranjeras y nacionales (abusos en la explotación de nuestros recursos naturales).
- Los derechos humanos son el conjunto de normas establecidas que protegen a todo individuo y que le permiten el pleno desarrollo.
- Los derechos humanos son instrumentos que ya están en la ley y que sirven para defender y proteger a los pueblos originarios.
- Para disfrutar de una vida digna, se necesita tener trabajo honrado, derecho al estudio, vivir en armonía, sin importar el nivel económico, contar con un patrimonio familiar, y ser honestos.
- La *vida digna es tener pleno acceso y disfrute de nuestros derechos humanos.*
- *El desarrollo de los pueblos originarios tiene una gran relación con vivir plenamente, disfrutando sus derechos humanos y sin el riesgo de perder su identidad cultural y el acceso a sus recursos naturales.*
- Se reconoció el interés por estar mejor informado sobre la fractura hidráulica (*fracking*) y organismos genéticamente modificados (transgénicos), como actividades externas que pueden afectar el derecho a una vida digna de los pueblos originarios, además de requerir también mayor información sobre cuáles serían los mecanismos legales que les permite articular estrategias de defensa de sus derechos humanos.

9. Reflexiones finales

Con las estrategias de educación popular y el diálogo de saberes vemos que es posible impulsar el aprendizaje situado de los derechos humanos, y en particular, el aprendizaje y reflexión sobre los derechos humanos de los pueblos indígenas, como un primer paso de forjar resistencias consientes e informadas ante los embates de la globalización a su cultura y su patrimonio cultural y biocultural.

Proponemos necesario un aprendizaje de los derechos humanos fuera del aula, desde y con la comunidad, involucrando al futuro profesionista en la vivencia de los problemas y necesidades que deberían atenderse de forma prioritaria, desde la mirada y opinión de la propia comunidad, lo que verdaderamente impulsaría una mejor calidad de vida en sus habitantes.

Definitivamente, los derechos humanos requieren un aprendizaje comunitario y vivencial, más allá le lectura de textos y leyes ajenos muchas veces al contexto social, económico y cultural de las comunidades rurales y comunitarias. Solo con estrategias pedagógicas situadas podremos en realidad crear oportunidades de aprendizaje y apropiación de los derechos humanos.

Para garantizar una convivencia intercultural, el Estado debe ser promotor permanente del respeto a los derechos fundamentales de las personas, especialmente en el actual contexto de globalización que viven las sociedades, donde el uso de tecnologías nos acerca, y a la vez nos separa, de las sociedades culturalmente diversas.

Finalmente, el diálogo de saberes permite construir oportunidades de aprendizaje para que las que las personas se informen y compartan sus experiencias, y a su vez, se organicen para proteger sus derechos fundamentales, gestionando acciones permanentes desde sus comunidades para crear ambientes respetuosos de las diversidades culturales, étnicas, religiosas y sociales.

Referencias

Aguilar Cuevas, Magdalena. 1998. Las tres generaciones de Derechos Humanos. *Derechos Humanos. Órgano Informativo de la Comisión de Derechos Humanos del Estado de México* 30.

Cámara de Diputados . 2001. *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.* México, D.F.: Disponible en https://www.juridicas.unam.mx/legislacion/ordenamiento/constitucion-politica-de-los-estados-unidos-mexicanos#10537 (consultado el 10 de diciembre de 2016).

Cámara de Diputados. (27 Abril 2001). Gaceta Parlamentaria. México, D.F.: Congreso de la Unión.

Coppens, Federico y Herman Van de Velde. 2005. *Técnicas de Educación Popular*. Estelí, Nicaragua: Programa de especialización en Gestión del Desarrollo Comunitario, CURN/CICAP.

CPEUM. 2017. *Artículo* 2. Méxic, D.F. Disponible en http://www.ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/articulos/2.pdf (consultado el 10 de diciembre de 2016).

Chacón Blanco, María Dolores. (2010). El desarrollo comunitario. *Revista Digial Innovación y Experiencias Educativas* 29 (abril). http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_29/M_DOLORES_CHACON_1.pdf (consultado el 10 de diciembre de 2016).

Díaz Barriga, Frida. 2003. "Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 5* (2). Disponible en http://redie.uabc.mx/redie/article/view/85 (consultado el 21 de octubre de 2016).

Fornet-Betancourt, Raúl. 2009. La pluralidad de conocimientos en el diálogo intercultural. En *Interculturalidad crítica y descolonización. Fundamentos para el debate,* VV. AA, 9-20. La Paz, Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello (III-CAB).

Haar, Gemma van der. 2005. El movimiento zapatista de Chiapas: dimensiones de su lucha. *Labour Agaian Publications*. Disponible en http://www.iisg.nl/labouragain/documents/vanderhaar.pdf (consultado el 10 de diciembre de 2016).

Jonguitud Zamora, Jaqueline. 2001. El derecho al desarrollo como derecho humano, entre el deber, el ser y la necesidad. *Cuadernos constitucionales de la Cátedra Fadrique Furió Ceriol* 36-37: 215-235.

Mijangos Díaz, Eduardo y López Torres, Alejandra. (2011). El problema del indigenismo en el debate intelectual posrevolucionario. *Signos Históricos* 25 (enero-junio): 42-67.

ONU. 1986. Declaración sobre el Derecho al Desarrollo. Disponible en http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/RightToDevelopment.aspx (consultado el 21 de octubre de 2016).

Padilla Nieto, José Ernesto. 2016. Derechos humanos y educación en y para los derechos humanos. En *Derechos humanos y educación para la paz*, coords. Ana Paula Hernández y Victoria Ocejo, 23-46. México: Universidad Iberoamericana Ciudad de México.

UVI. Universidad Veracruzana Intercultural. (2007). *Programa Experiencia Educativa Nódulo III Derechos. Metodologías Interculturales para el Pluralismo Jurídico. Programa educativo LGID*. Xalapa: Universidad Veracruzana.

Viaña, Jorge, Luis Claros y Marcelo Sarzuri. 2009. Presentación. En *Interculturalidad crítica y descolonización. Fundamentos para el debate,* VV. AA, 7-8. La Paz, Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello (III-CAB).